قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام انماط الإشراف التربوي التطوري (دراسة تجريبية)

د. عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين
أستاذ مشارك بقسم التربية - كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

الملخص

أجري هذا البحث التجريبي على المشرفين التربويين الذين التحقوا بدورة تدريبية بكلية التربية، جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٣/ ١٤١٤هـ والبالغ عددهم تسعة وعشرين (٢٩) مشرفاً تربوياً. وكان هدفه تحسين مستوى كفاءة المشرفين التربويين ورفع مستوى إدراكهم للدور الذي يقومون به في مجال التعليم والتعلم من خلال تدريبهم على أنماط الإشراف التربوي التطوري التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. ولتحقيق هدف هذا البحث استخدم الباحث اختباراً ترجمه عن اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وتم التأكد من صحة الترجمة ومدى ملاءمة الاختبار للبيئة السعودية ومدى تحقيقه للهدف الذي وضع من أجله.

وفيما يلي أهم نتائج البحث:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للنمطين الإشرافيين: المباشر وغير المباشر.

٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي بالنسبة للنمط الإشرافي المباشر.

٣ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، وذلك على حسب متغيرات الدراسة: المؤهل، والخبرة، والدورات التدريبية، والنصاب.

٤ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار البعدي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر وذلك حسب متغيرات الدراسة التالية: الخبرة، والدورات التدريبية، والنصاب.

٥ - **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرف التربوي وبين متوسط درجات تحصيله في الاختبار القبلي فيما يتعلق باستخدام النمط المباشر والنمط غير المباشر.**

٦ - **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرف التربوي وبين متوسط درجات تحصيله في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر.**

المقدمـــة

حقق كثير من المجتمعات العالمية المعاصرة تقدما وتطوراً في شتى مرافق الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها بفضل حكمة استثمار مواردها البشرية بالشكل الصحيح من خلال التخطيط العلمي المثمر لمستقبل أفضل. ومنذ ربع قرن تقريباً والمملكة العربية السعودية تشهد تطوراً حضارياً واجتماعياً واقتصادياً ملموساً وذلك بدخولها ميدان التخطيط للمستقبل ووضع الخطط التنموية الشاملة في سبيل رفاه ورخاء الفرد والمجتمع على حد سواء. ولكي تتم تعبئة المجتمع بالطاقات البشرية الوطنية المؤهلة لتضطلع بدور إيجابي في تطور المجتمع وازدهاره كان الاهتمام كبيراً في حقل التعليم، حيث إن التعليم يعتبر المصدر الأساسي لإعداد الكوادر البشرية وتأهيلها في سبيل دعم الخطط التنموية الطموحة لأي مجتمع. والمتتبع لنهضة التعليم في المملكة العربية السعودية يلحظ التطور الكمي الكبير الذي وصلت إليه خلال الخطط الخمسية الماضية، حيث انصب اهتمام المسؤولين عن التعليم على إتاحته ونشره في أرجاء المملكة الواسعة. وعلى الرغم من إيجابيات التطور الكمي للتعليم إلا أنه فرض على المسؤولين عن التعليم تعيين أعداد من القادة التربويين في المدارس مثل المديرين والموجهين التربويين من دون تأهيل علمي أو مهني مسبق لهذه المناصب. ومما زاد من عظم المسؤولين على كاهل الموجهين التربويين هو وجود أعداد لا بأس بها من المدرسين غير المؤهلين تربوياً في التعليم العام. وقد كانت مهمة الموجه التربوي في السابق وحتى عام ١٣٨٧هـ[١] مهمة سهلة لأنها تركز على مراقبة المعلمين وتفتيشهم فقط، إلا أن التوجيه التربوي أصبح بعد ذلك التاريخ قيادة ديمقراطية وبناء علاقات إنسانية متميزة مع زملاء المهنة بهدف تحسين العملية

التعليمية بكل جوانبها. فلم تعد الخبرة في مجال التدريس فقط كافية للحصول على موجه تربوي بمستوى مقبول، بل أصبح الموجه التربوي بحاجة ماسة إلى إعداد علمي ومهني في مجال التوجيه التربوي كي يستطيع القيام بمهامه الجديدة خير قيام.

وقد أولت وزارة المعارف تدريب منسوبيها عامة والموجهين التربويين خاصة اهتماماً كبيراً من خلال إنشاء إدارة للتدريب التربوي[٢]. وقد قامت وزارة المعارف بالتنسيق مع جامعة أم القرى وجامعة ا لملك سعود بإنشاء دورات تدريبية للموجهين التربويين في أثناء الخدمة في سبيل تأهيلهم وإعدادهم للقيام بمسؤولياتهم الكبيرة في مجال التعليم والتعلم. وفي الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٣/ ١٤١٤هـ التحقت دفعة من الموجهين التربويين العاملين بالمدارس العامة التابعة لوزارة المعارف بدورة تدريبية، وهي الدورة الأولى بالنسبة لكلية التربية، جامعة الملك سعود، وكان لكاتب هذا البحث شرف التدريس فيها.

ولما كان الإشراف التربوي عملية فنية تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم عن طريق مساعدة المعلمين على النمو من خلال استخدام أساليب متنوعة[٣]. فقد حاول الباحث تزويد الموجهين التربويين المتدربين على عدد من الأساليب الإشرافية التي يمكن من خلالها أن يختاروا الأسلوب المناسب لكل مدرس. ولما كان المعلمون لا يستجيبون كأفراد بطريقة واحدة لأسلوب إشرافي واحد بسبب اختلافهم في كثير من الخصائص الشخصية والاجتماعية والمهنية، بات ضرورياً مراعاة التنويع في أساليب الإشراف التربوي لمواجهة الفروق الفردية بين المعلمين[٤]. وهذا ما سوف يدور حوله موضوع البحث الحالي.

مشكلة البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحسين مستوى كفاءة المشرفين التربويين ورفع مستوى إدراكهم للدور الذي يقومون به في مجال التعليم والتعلم من خلال تدريبهم على أنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر.

إن تنوع الأساليب الإشرافية الممارسة في ميدان التعليم تزداد أهمية في الوقت الراهن لما لها من دور واضح في مراعاة الفروق الفردية بين المدرسين وتحقيق النمو المهني لهم. ولما كان استخدام المشرف التربوي لأسلوب إشرافي واحد مع كل المدرسين، بغض النظر عن الفروق الفردية بين المدرسين وتحقيق النمو المهني لهم. ولما كان استخدام المشرف التربوي لأسلوب إشرافي واحد مع كل المدرسين، بغض النظر عن الفروق الفردية والمهنية الموجودة بينهم، يعد من أهم المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي(٥). فيفترض كاتب هذا البحث أن التدريب على أنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة يمكن أن يسهم في مساعدة المشرف التربوي على اختيار النمط الإشرافي المناسب لكل مدرس ممن يشرف عليهم. وعليه شعر الباحث بضرورة إخضاع برنامج تدريب المشرفين التربويين في مجال الإشراف التربوي التطوري للفحص والتجريب.

ويمكن تلخيص مشكلة هذا البحث بالسؤال التالي:

هل أسهم تدريب المشرفين التربويين على الإشراف التربوي التطوري، في التعرف على الأنماط الإشرافية التي يستخدمونها مع مدرسيهم؟

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي ومتوسط تقديرهم الذاتي في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي لأنماط الإشراف التربوي التطوري

الثلاثة بالنسبة لمتغيرات البحث: المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في الإشراف التربوي، وعدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي، ونصاب المشرفين التربويين من المدرسين؟

٤ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار البعدي لأنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة بالنسبة لمتغيرات البحث: المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي، وعدد الدورات في مجال الإشراف التربوي، ونصاب المشرفين التربويين من المدرسين؟

٥ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرف التربوي ومتوسط درجات تحصيله في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

حدود البحث:

يلتزم الباحث خلال بحثه الحالي بالحدود الآتية:

١ ـ يقتصر هذا البحث على المشرفين التربويين، العاملين في التعليم العام الذين التحقوا بدورة تدريبية في مجال الإشراف التربوي في كلية التربية، جامعة الملك سعود، بالرياض، في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤١٣/ ١٤١٤هـ.

٢ ـ تقتصر نتائج هذا البحث على آراء المشرفين التربويين حول إدراك واستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر.

أهمية البحث:

من المأمول أن تفيد نتائج البحث الحالي في:

١ ـ تطوير برنامج الإشراف التربوي للمشرفين التربويين في أثناء الخدمة في كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢ ـ تقديم بعض المقترحات لتحسين مستوى الإشراف التربوي الممارس حالياً في مدارس التعليم العام على ضوء ما قد تسفر عنه نتائج هذا البحث.

٣ ـ تعرف المشرفين التربويين على أنماط إشرافية حديثة وتطبيقها في ميدان التعليم يمكن أن تسهم في رفع مستوى أداء المدرسين والتلاميذ على حد سواء.

مصطلحات البحث:

١ ـ **الممارسة الإشرافية**: يقصد بالممارسة الإشرافية في هذا البحث السلوك أو النشاط الذي يمارسه المشرف التربوي في أثناء تأديته لواجبه المنوط به رسمياً.

٢ ـ **الإشراف التربوي التطوّري**: هو أحد أنواع الإشراف التربوي الحديثة التي تهتم بالفروق الشخصية والمهنية للمدرسين من خلال انتقاء أحد الأنماط الإشرافية المناسبة التالية: مباشر، وتشاركي، وغير مباشر، في سبيل تطوير قدرات المدرسين وإمكاناتهم في التغلب على المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجههم في مجال العمل.

٣ ـ **النمط الإشرافي المباشر**: هو نمط يؤكد على وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها المدرس في بلوغ هدفه وتحسين تدريسه بما يعود على طلابه بالمنفعة. وهو نمط يستخدم مع المدرسين الذين يتصفون بالتفكير التجريدي المنخفض وبعدم حب العمل أو الالتزام به.

٤ ـ **النمط الإشرافي التشاركي**: هو نمط يؤكد أن عملية التدريس هي في واقع الأمر حل للمشكلات، وعليه يشترك المشرف التربوي والمدرس معاً في وضع خطة عمل تشتمل على: أهداف، وإجراءات تنفيذ، وتقويم ومتابعة في سبيل تحسين عمليتي التعليم والتعلم. وهذا النمط يستخدم مع المدرسين الذين يتصفون بمستوى عال من حب العمل والالتزام به إلا أن مستوى تفكيرهم التجريدي منخفض، كما يمكن استخدام هذا النمط مع المدرسين الذين يتصفون بمستوى منخفض من الالتزام بالعمل إلا أنهم يمتلكون مستوى عالياً من التفكير التجريدي.

٥ ـ **النمط الإشرافي غير المباشر**: هو نمط يؤكد أن عملية التعلم تعتمد في الأصل على خبرات خاصة بالفرد نفسه وعليه فالمدرس يجب أن يتوصل إلى حلول نابعة من ذاته بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه. وهذا النمط يستخدم مع المدرسين الذين يتصفون بمستوى عال من الالتزام بالعمل بالإضافة إلى أنهم يمتلكون مستوى عالياً من التفكير التجريدي.

٦ ـ **التفكير التجريدي**: هو قدرة الفرد العقلية على التنظير حول احتمالات ومواقف مبنية على فرضيات مجردة لبلوغ استنتاجات صحيحة، مع قلة الاعتماد على الأشياء الحسية. والفرد ذو التفكير التجريدي يمكنه تنفيذ عدة عمليات عقلية في آن واحد. كما يفترض أن يصل الفرد السوي إلى مرحلة التفكير التجريدي عندما يبلغ من العمر الحادية عشرة أو الثانية عشرة أو أكثر بقليل(٦).

٧ ـ **الدافعية للعمل**: هي، بشكل عام، حاجة يهتم بها الفرد ولم يصل مستوى الإشباع فيها إلى المستوى المطلوب(٧)، فتدفع الفرد إلى تكريس وقته وجهده للعمل والتفاني في مزاولته. ويقصد بمستوى الدافعية للعمل في هذا البحث ملاحظة سلوك المدرس ورصده بدقة في أثناء تأدية العمل. ويمكن التعرف على مستوى دافعية المدرس لمهنة التدريس عن طريق تحديد مستوى الأنماط السلوكية التالية القابلة للملاحظة والقياس: مستوى الالتزام بساعات العمل الرسمية، حجم الوقت والجهد المخصص لمساعدة الطلاب والزملاء، مستوى علاقته بطلابه وزملائه ورؤسائه، نوع وكم الواجبات المنزلية المطلوبة من طلابه، درجة اهتمامه بالمصلحة العامة.

٨ ـ **التحصيل**: هو مستوى أداء المشرفين التربويين مقاساً بدرجاتهم التي حصلوا عليها من خلال استجابتهم لفقرات الاختبار.

٩ ـ **التقدير الذاتي**: يقصد به في هذا البحث تصور المشرفين التربويين الشخصي لمستوى استخدامهم للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، التشاركي، وغير المباشر مقاساً بالنسب المئوية التي وضعوها عند استجابتهم للأسئلة الثلاثة المتعلقة بالأنماط الإشرافية الثلاثة.

إجراءات البحث:

١ - مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من المشرفين التربويين الذين التحقوا بدورة تدريبية في كلية التربية، جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤١٣/ ١٤١٤هـ والبالغ عددهم تسعة وشعرين (٢٩) مشرفاً تربوياً، ولصغر حجم مجتمع البحث فقد قام الباحث بإجراء هذا البحث التجريبي على كل أفراد المجموعة.

ويقدم الجدول رقم (١) بيانات أولية خاصة بأفراد مجتمع البحث.

جدول رقم (١) توزيع المشرفين التربويين في مجتمع البحث حسب المؤهل الدراسي والخبرة والدورات التدريبية والنصاب

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة المئوية
١	المؤهل الدراسي	بكالوريوس مع دبلوم أو ماجستير	٧	٢٤,١
		بكالوريوس فقط	٢٢	٧٥,٩
		المجموع	**٢٩**	**١٠٠**
٢	عدد سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي	أقل من ٥ سنوات	١٣	٤٤,٨
		٥-١٠ سنوات	١١	٣٨,٠
		أكثر من ١٠ سنوات	٥	١٧,٢
		المجموع	**٢٩**	**١٠٠**
٣	عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي	دورة واحدة	٢٠	٦٩,٠
		دورتان فأكثر	٩	٣١,٠
		المجموع	**٢٩**	**١٠٠**
٤	نصاب المشرف التربوي من المدرسين	أقل من ٧٠ مدرساً	٤	١٣,٨
		٧٠-١٠٠ مدرس	١٤	٤٨,٢
		أكثر من ١٠٠ مدرس	١١	٣٨,٠
		المجموع	**٢٩**	**١٠٠**

أداة البحث:

استخدم الباحث اختباراً صممه أصلاً كارل جالكمان وروي تمشيرو Glickman and Tamashiro في جامعة ولاية أوهايو الأمريكية عام ١٩٨١[٨]. يتكون الاختبار من قسمين رئيسين: القسم الأول ثلاثة أسئلة فقط يُقدّر المشرف التربوي من خلالها مستواه المباشر. أما القسم الثاني من الاختبار فيتكون من خمس عشرة(١٥) مجموعة كل مجموعة تحتوي على فقرتين (أ،ب) فقط يختار المشرف التربوي إحدى الفقرتين. وقد قام جالكمان وتمشيرو بتجريب الاختبار ميدانياً ست مرات على عينة حجمها (٩٠) مشرفاً تربوياً، كما قام جالكمان وتمشيرو بعرض الاختبار على عدد من المدرسين، وإخصائي المناهج، وأساتذة التربية في الجامعات الأمريكية، وتوصل جالكمان وزميله إلى قناعة بأن الاختبار جيد ويحقق الهدف الذي وضع من أجله[٩].

قام الباحث بتعريب الاختبار عن الأصل الإنجليزي وعرض الاختبار على عدد من الأساتذة بغرض إعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة ثم عرض ترجمته على سبعة[*] أساتذة من كلية التربية جامعة الملك سعود وذلك للتأكد من صحة الترجمة ومدى ملاءمة الاختبار للبيئة السعودية، وبعد ذلك أخذت آراء الأساتذة المحكمين بعين الاعتبار في إعداد الصورة النهائية للاختبار المعرّب.

ويتكون الاختبار في صيغته المعرّبة من الأقسام التالية[**]:

القسم الأول: يشتمل على معلومات عامة تتعلق ب: المؤهل الدراسي، والخبرة في مجال الإشراف التربوي، وعدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي، وعدد المدرسين الذين يشرف عليهم الموجه التربوي.

(*) انظر ملحق رقم (١).
(**) انظر ملحق رقم (٢).

القسم الثاني: يشتمل على ثلاثة أسئلة تهدف إلى تحديد النسبة المئوية لاستخدام المشرف التربوي لكل من الأنماط الإشرافية الثلاثة: المباشر، التشاركي، غير المباشر، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم.

القسم الثالث: يشتمل على خمس عشرة (١٥) مجموعة كل مجموعة تتكون من فقرتين (أ،ب) ويختار المشرف التربوي إحداهما الأكثر مناسبة لمستواه من وجهة نظره الخاصة وذلك بوضع دائرة حول حرف الفقرة المختارة. وعليه فإن العدد الإجمالي لفقرات القسم الثالث من الاختبار هو ثلاثون (٣٠) فقرة يختار المفحوص منها خمس عشرة (١٥) فقرة فقط.

وتتوزع الفقرات ال (٣٠) الثلاثين على ثلاثة أنماط إشرافية هي:

النمط	فقراته
١ - المباشر	١ب، ٣أ، ٤ب، ٦أ، ٨أ، ٩أ، ١٠ب، ١١أ، ١٢أ، ١٤ب، ومجموع فقراته ١٠ فقرات.
٢ - التشاركي	١أ، ٢ب، ٣ب، ٥ب، ٧أ، ٩ب، ١٢ب، ١٣ب، ١٤أ، ١٥أ، ومجموع فقراته ١٠ فقرات.
٣ - غير المباشر	٢أ، ٤أ، ٥أ، ٦ب، ٧ب، ٨ب، ١٠أ، ١١ب، ١٣أ، ١٥ب، ومجموع فقراته ١٠ فقرات.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن جالكمان صاحب نظرية الإشراف التطوّري يرى أن تعطى درجة (١) واحدة فقط لكل إجابة يختارها المشرف التربوي في هذا القسم من الاختبار، ثم توزّع الفقرات التي تم اختيارها على الأنماط الإشرافية التالية: المباشر، التشاركي، وغير المباشر. ومجموع الإجابات الخاصة بالنمط المباشر تضرب بـ ٦,٧ والنتيجة تمثل نسبة استخدام المشرف التربوي للنمط الإشرافي المباشر[١٠]، أي مجموع الإجابات الخاصة بالنمط المباشر × ٦,٧ = نسبة استخدام النمط المباشر قياساً بالنمطين الآخرين. ويمكن حساب نسبة استخدام النمطين الآخرين بنفس الطريقة:

مجموع الإجابات الخاصة بالنمط التشاركي × ٦,٧ = نسبة استخدام النمط التشاركي.

مجموعة الإجابات الخاصة بالنمط غير المباشر × ٦,٧ = نسبة استخدام النمط غير المباشر.

علماً بأن الحد الأعلى لأي نمط لا يتعدى بأي حال ٦٧٪ (ثلثين)، لأن مجموع فقراته هي عشر (١٠) فقرات فقط (أي ١٠ × ٦,٧ = ٦٧٪). كما أن مجموع درجات كل الأنماط الثلاثة تساي ١٠٠٪ تقريباً.

الإجراءات التجريبية:

١ ـ أجريت التجربة في الفصل الثاني من العام الدراسي الجامعي ١٤١٣/ ١٤١٤هـ الموافق وبالتحديد يوم ١٤/ ١٠/ ١٤١٣هـ على الإشراف التربوي التطوّري.

٢ ـ طبق الاختبار القبلي في ١٤/ ١٠/ ١٤١٣هـ على كل المشرفين التربويين البالغ عددهم ٢٩ مشرفاً.

٣ ـ استخدم الباحث أسلوب المجموعة الواحدة في تصميمه للتجربة، حيث عرّض المجموعة للاختبار القبلي لمعرفة حالتها قبل إدخال المتغير التجريبي (التدريب)، ثم عرّضها للمتغير التجريبي (التدريب) وبعد ذلك تم إجراء الاختبار البعدي، والفرق بين نتائج المجموعة في الاختبارين القبلي والبعدي ناتج عن تأثرها بالمتغير التجريبي[١١].

٤ ـ قدم الباحث (أستاذ المادة) معلومات وحقائق ومهارات عن الإشراف التربوي التطوّري لأفراد التجربة في ثلاثة لقاءات بواقع أربع ساعات (١٥٠) دقيقة لكل لقاء، وخلال خمسة عشر (١٥) يوماً.

٥ ـ طبق الاختبار البعدي (نفس الاختبار القبلي) بعد خمسة عشر (١٥) يوما من بدء التجربة أي في يوم الثلاثاء ٢٨/ ١٠/ ١٤١٣هـ.

٦ ـ صحح الباحث الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ثم حسب مقدار الاستفادة من التدريب في مجال الإشراف التربوي التطوّري الذي تمت دراسته من خلال قياس الفرق بين درجات كل فرد في الاختبار القبلي والاختبار البعدي بغرض إجراء التحليل الإحصائي المناسب.

الأسلوب الإحصائي:

يرى الباحث، بعد حصوله على استشارة قيمة من المختصين بمركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود، أن أنسب الأساليب الإحصائية لهذا البحث التجريبي هي: النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين.

خلفية الإشراف التربوي التطوري:

الأساس النظري لهذه الدراسة مبني على عمل جلكمان Glickman الذي قام بنشر نظريته في مجال الإشراف التربوي عام ١٩٨١م، وقد بنى نظريته على ثلاثة أسس (١٢، ٦٤) وهي:

١ ـ أن المدرسين عموماً يختلفون في مستوى تفكيرهم التجريدي ومستوى دافعيتهم للعمل، لأنهم أصلاً متباينون في خلفياتهم وخبراتهم الشخصية والعملية.

٢ ـ أن المدرسين عموماً يختلفون في مستوى قدراتهم العقلية، وعليه فهم بحاجة إلى استخدام أساليب إشرافية مختلفة من قبل المشرفين التربويين. حيث إنه من غير المناسب أن يتعامل المشرف التربوي مع كل المدرسين بالأسلوب الإشرافي نفسه.

٣ ـ ضرورة السعي دائماً لزيادة قدرات كل مدرس كي يحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل من خلال توجيه المدرس لنفسه توجيهاً ذاتياً في سبيل حل المشكلات التي تواجهه في مجال التدريس.

وبناء على تلك الأسس يبيّن جلكمان Gilckman أوجه الاختلاف بين المدرسين فيما يتعلق بمستوى الدافعية للعمل وبمستوى التفكير التجريدي لديهم.

أولاً: مستوى دافعية المدرسين للعمل:

يصنف جلكمان Gilckman المدرسين إلى ثلاث فئات من حيث دافعيتهم للعمل (٦٢,١٣) وهي:

١ ـ مدرسون أنانيون Ego centric: تقدم هذه الفئة من المدرسين المصلحة الخاصة على المصلحة العامة. وعلى الرغم من أن هذه الفئة من المدرسين ترغب في المحافظة على الوظيفة، إلا أنها لا تقدم إلا الحد الأدنى من العمل. والمدرس الأناني لا يبذل جهداً أو وقتاً ذا قيمة في سبيل خدمة طلابه أو خدمة المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها. ويبدي المدرس الأناني عدم اكتراث لمصلحة الطلاب والمؤسسة التي يعمل بها مما يؤثر سلباً في دافعيته للعمل في مجال التعليم، وبالتالي فإن هذا المدرس يوصف على أن مستوى دافعيته للعمل منخفضة.

٢ ـ مدرسون يهتمون بالطلاب كجماعة Group motivation: تولي هذه الفئة من المدرسين اهتماماً واضحاً لتحقيق أهداف التعليم بشكل عام وذلك من خلال النظر إلى الطلاب على أنهم مجموعة واحدة متجانسة. وبعبارة أخرى، فإن هذه الفئة من المدرسين تهتم بتحقيق الأهداف الاجتماعية من التعليم. ومن المسلم به لدى العاملين في مجال التعليم هو أن الطلاب متفاوتون بقدراتهم العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية وإن كانوا ينتمون إلى صف واحد وفئة عمرية واحدة. وفي حالة قيام المدرس بتدريس طلابه على أنهم مجموعة متماثلة في كل شيء، فإنه في ذلك يهتم الجانب الكمي على حساب الجانب النوعي. ويمكن وصف مستوى الدافعية للعمل لدى هذه الفئة من المدرسين على أنها عالية وذلك

لما يقدمونه من وقت وجهد سخي في سبيل خدمة عملية التعليم بشكل عام.

٣ ـ مدرسون يهتمون بالطالب كفرد Altruistic motivation: ينتمي إلى هذه الفئة جماعة المدرسين الذين يولون جلّ اهتمامهم إلى الطلاب كأفراد من أجل تعهد إمكانات كل طالب وقدراته، ثم تطويرها. وتعمل هذه الفئة من المدرسين بدافع حب الآخرين والمصلحة العامة. وعلى الرغم من أن المدرس من هذه الفئة يهتم بالجانب النوعي من العملية التعليمية التعلمية من خلال مراعاته للفروق الفردية لدى الطلاب، إلا أنه أيضاً يخصص وقتاً وجهداً كبيراً لخدمة الزملاء والمدرسة. ويمكن وصف مستوى الدافعية لهذه الفئة من المدرسين بأنها عالية.

ويرى جلكمان Glickman أن المدرسين الأنانيين يتصفون بمستوى منخفض من الدافعية لمهنة التدريس. على حين يرى جلكمان أن فئة المدرسين الذين يهتمون بالطلاب كجماعة، وفئة المدرسين الذين يهتمون بالطلاب على أنهم أفراد مختلفون هما فئتان تتمتعان بمستوى عال من الدافعية لمهنة التدريس، وينتهي جلكمان إلى تصنيف جماعة المدرسين إلى فئتين رئيستين هما من حيث مستوى دافعيتهم للعمل والإخلاص له وهما:

١ ـ فئة تتصف بمستوى منخفض من الدافعية لمهنة التدريس.

٢ ـ فئة تتصف بمستوى عال من الدافعية لمهنة التدريس.

ثانياً: مستوى قدرة المدرسين على التفكير التجريدي:

يصنف جلكمان Gilckman المدرسين إلى ثلاث فئات من حيث قدرتهم على التفكير التجريدي (١٤، ٤٤-٤٧) كالآتي:

١ ـ مدرسون ذوو تفكير تجريدي منخفض ويتصفون بالمواصفات الرئيسية التالية:

أ ـ صعوبة تحديد المشكلات التي تواجههم.

ب ـ لا يحسنون التصرف حيال المشكلات التي تعترض سبيلهم.
جـ ـ يستخدمون، عادة، إجابة واحدة مألوفة أو اثنتين في التغلب على أي مشكلة تجابههم.

٢ ـ مدرسون ذوو تفكير تجريدي متوسط ويتصفون بالمواصفات الرئيسية التالية:

أ ـ يستطيعون تحديد المشكلة التي تواجههم بشكل سليم.
ب ـ يستطيعون أن يفكروا في حل مشكلاتهم لكن بعدد محدود من الاحتمالات.
جـ ـ ليس بمقدورهم وضع خطة شاملة متكاملة لعملهم.

٣ ـ مدرسون ذوو تفكير تجريدي عال ويتصفون بالمواصفات الرئيسية التالية:

أ ـ يستطيعون تحديد المشكلة أو المشكلات التي تواجههم من عدة زوايا.
ب ـ يستطيعون وضع عدد من الخطط التربوية المفيدة للميدان.
جـ ـ بمقدورهم انتقاء أنسب الخطط لمواجهة المواقف التعليمية التي تواجههم.

كيفية اختيار النمو الإشرافي المناسب لكل مدرس:

بعد أن يتعرف المشرف التربوي على مستوى الدافعية للعمل ومستوى التفكير التجريدي لدى المدرسين، يمكن له أن يصنف المدرسين إلى أربع فئات رئيسية من خلال المزاوجة بين مستوى الدافعية للعمل ومستوى التفكير التجريدي، وهذه الفئات الأربع كما حددها جلكمان Gilckman (١٥، ٤٧-٥٧) هي:

١- **الفئة الأولى:** مدرسون مستوى دافعيتهم للعمل منخفضة ومستوى تفكيرهم التجريدي منخفض أيضاً. هذه الفئة من المدرسين تفتقد لدوافع التدريس ولا تفكر في عملية التغيير أو التجديد بل تفضل الاستمرار في أداء

عملها بشكل رتيب «روتيني». ويعتقد جلكمان أن أنسب نمط إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المدرسين هو النمط الإشرافي المباشر. ويقصد بالنمط المباشر أن يقوم المشرف التربوي بدور إعطاء توجيهات مباشرة للمدرس وتقدير مستوى كفاءته في التدريس من خلال ممارسة الأنماط السلوكية التالية: أو القدوة، الطلب المباشر، التحفيز وتعزيز المواقف.

٢- **الفئة الثانية**: مدرسون مستوى دافعيتهم للعمل عالية لكن مستوى تفكيرهم التجريدي منخفض. هذه الفئة من المدرسين تمتلك الحماسة، والجهد، والاهتمام، والرغبة في تحسين مستوى الطلاب بالإضافة إلى أنهم يعملون بإخلاص في المدرسة والبيت من أجل تطوير مستوى تدريسهم. إلا أن هذه الفئة من المدرسين تنقصها القدرة على التفكير التجريدي مما يجعل ممارساتها غير واقعية ومضطربة في كثير من الأحيان. ويعتقد جلكمان أن أنسب نمط إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المدرسين هو النمط الإشرافي التشاركي. ويقصد بالنمط الإشرافي التشاركي، أن يقوم المشرف التربوي بدور إرشاد المدرس للخطوات الصحيحة في حل المشكلة من خلال علاقات إنسانية جيدة متبادلة. والمشرف التربوي التشاركي يمارس الأنماط السلوكية التالية: الإصغاء، العرض، حل المشكلة، والمناقشة، وذلك بغرض وضع خطة عمل يشترك في تصحيحها المدرس والمشرف التربوي معاً.

٣- **الفئة الثالثة**: مدرسون مستوى دافعيتهم للعمل منخفضة غير أنهم يمتلكون مستوى عالياً من التفكير التجريدي. هذه الفئة من المدرسين تتمتع بمستوى عال من الذكاء وتحمل أفكاراً تربوية غزيرة ومفيدة للطلاب وللمدرسة على حد سواء. وعلى الرغم من أن هذه الفئة من المدرسين لديها وعي وإدراك بما يجري من حولها، إلا أن رغبتها في العمل ضعيفة ثم إنها لا توظف أفكارها في الواقع المدرسي، ويعتقد جلكمان أن أنسب نمط إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المدرسين هو النمط الإشرافي التشاركي.

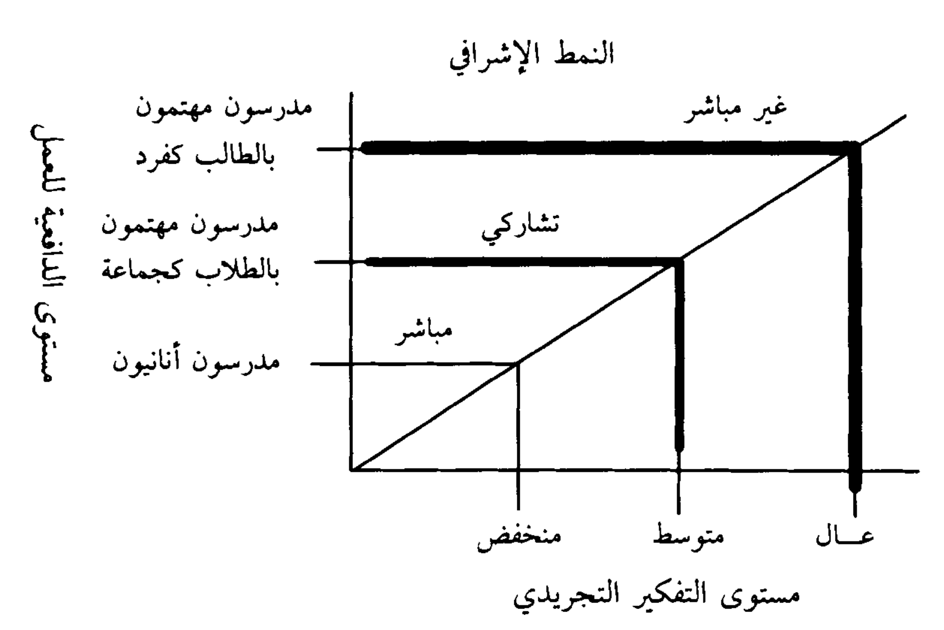
٤- **الفئة الرابعة**: مدرسون مستوى دافعيتهم للعمل عالية ومستوى

تفكيرهم التجريدي عال أيضا. هذه الفئة من المدرسين لديها القدرة والرغبة معاً في تطوير مستوى الأداء في العمل، وتحسين مستوى الطلاب العلمي، ومساعدة زملاء المهنة في سبيل بلوغ الأهداف المنشودة. والمدرس الذي ينتمي إلى هذه الفئة يُعد قائداً تربوياً غير رسمي يلجأ زملاؤه المدرسون إليه في طلب المساعدة، وبالإضافة إلى أن هذه الفئة من المدرسين تقدم أفكاراً وأنشطة بلا حدود فهي أيضاً تسهم إسهاماً ثرياً في تطبيق أفكارها في الواقع المدرسي، ويعتقد جلكمان أن أنسب نمط إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المدرسين هو النمط الإشرافي غير المباشر. ويقصد بالنمط الإشرافي غير المباشر أن يقوم المشرف التربوي بدور تيسير عمل المدرس في التوصل إلى حلول نابعة من ذاته بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه. والمشرف التربوي غير المباشر يمارس الأنماط السلوكية التالية: الإصغاء، الإيضاح، التشجيع، العرض، والمناقشة.

ويوضح جلكمان عملية اختيار النمط الإشرافي المناسب لكل مدرس بالشكل التالي:

شكل رقم (١)

يبين عملية المزاوجة بين مستوى الدافعية للعمل ومستوى التفكير التجريدي لاختيار النمط الإشرافي المناسب (٦٢,١٦)



وحاول جلكمان وتامشيرو Glicklan and Tamshiro توجيه الأنظار إلى البعد الفلسفي الذي تنطلق منه الأنماط الإشرافية الثلاثة التالية: المباشر، التشاركي، وغير المباشر وذلك بغرض البحث عن أسس ومرتكزات نظرية للإشراف التربوي التطوري. ويرى جلكمان وتامشيرو أن النمط المباشر في الإشراف التطوري مشتق من الفلسفة الأساسية Essentialism، لأن المشرف التربوي الذي يستخدم النمط المباشر ينظر إلى عملية التدريس على أنها مجموعة مهارات فنية وكفايات تعليمية ينبغي على المدرس أن يتقنها بدرجة محددة من قبل المشرف التربوي. والنمط التشاركي في الإشراف التطوري مشتق من الفلسفة التجريبية Experimentalism، لأن المشرف التربوي الذي يستخدم النمط التشاركي ينظر إلى عملية التدريس على أنها أصلًا حل للمشكلات ويفترض أن يشترك اثنان أو أكثر في وضع فرضيات وتجريبها في سبيل الوصول إلى حل المشكلة. وعليه فإن دور المشرف التربوي في العملية التعليمية التعلمية هو التعاون مع المدرس للوصول إلى حل مشترك. أما النمط غير المباشر في الإشراف التربوي التطوري فهو مشتق من الفلسفة المعاصرة التي تؤكد على حرية الفرد ومسؤوليته Existentialism لأن المشرف التربوي ينظر إلى عملية التعلم في الأصل على أنها خبرات ذاتية خاصة بالفرد نفسه، وعليه يفترض أن يتوصل ذلك الفرد إلى حلول نابعة منه ومقتنع بها شخصياً. وفي هذه الحالة يكون دور المشرف التربوي هو الإصغاء بفاعلية للمدرس وتجنب إصدار الأحكام ومنح المدرس ثقة كبيرة بالنفس حتى يستطيع أن يواجه المشكلات التي تعترضه ثم يتغلب عليها بأقل قدر ممكن من التوجيه (١٧، ٧٤-٨٠).

مراحل الإشراف التربوي التطوّري:

حدد جلكمان وقوردون Glickman and Gordon ثلاث مراحل يمر بها الإشراف التربوي هي:

١- **مرحلة التشخيص:** وتُعَدُّ الخطوةَ الثانية بعد عملية التشخيص. يقوم المشرف التربوي في هذه المرحلة باختيار النمط الإشرافي المناسب لمستوى التفكير التجريدي

ومستوى الدافعية للعمل لدى كل مدرس. وتتلخص مهمة المشرف التربوي في مرحلة التطبيق في اختيار النمط الإشرافي المناسب من خلال المزاوجة التالية:

أ - يقوم المشرف التربوي باستخدام النمط الإشرافي المباشر مع المدرس الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي منخفض ومستوى دافعية للعمل منخفضة أيضاً.

ب - يقوم المشرف التربوي باستخدام النمط الإشرافي التشاركي مع المدرس الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي منخفض ومستوى دافعية للعمل عالية أو الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي عال ومستوى دافعية للعمل منخفضة.

جـ - يقوم المشرف التربوي باستخدام النمط الإشرافي غير المباشر مع المدرس الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي عال ومستوى دافعية للعمل عالية أيضاً.

٣- مرحلة التطوير: تمثل هذه المرحلة من الإشراف التربوي التطوّري أهمية كبيرة للمشرف التربوي حيث إنه يحاول زيادة سرعة تطوير مستوى المدرس، ومساعدته في التعامل مع القضايا التربوية بذكاء وجدية. وتتلخص مهمة المشرف التربوي في مرحلة التطوير في الارتقاء بسلوك المدرس من النمط المباشر إلى النمط التشاركي، ثم إلى النمط غير المباشر (١٨، ٦٤-٦٨).

وقد قام جلكمان Glickiman عام ١٩٨١م بتحديد النسب المئوية المهمة التالية:

أ - تقدر نسبة المدرسين الذين يستخدم معهم النمط الإشرافي المباشر بحوالي ٥ إلى ١٠٪ تقريباً من المجموع الكلي.

ب - تقدر نسبة المدرسين الذين يستخدم معهم النمط الإشرافي التشاركي بحوالي ٦٠ إلى ٧٠٪ تقريباً من المجموع الكلي.

جـ - تقدر نسبة المدرسين الذين يستخدم معهم النمط الإشرافي غير المباشر بحوالي ١٠ إلى ١٢٪ تقريباً من المجموع الكلي (١٩، ٥١).

الدراسات السابقة:

١- **دراسات عربية**: على الرغم من أن الباحث لم يعثر على دراسة واحدة في مجال الإشراف التربوي التطوّري باللغة العربية، إلا أن هناك دراسات عربية ذات صلة بموضوع البحث الحالي. حيث إن الإشراف التربوي التطوّري يبنى في الأصل على عنصرية أساسيين هما: مستوى التفكير التجريدي ومستوى الدافعية لدى المدرسين. ومن الدراسات الرائدة التي أجريت في المملكة العربية السعودية في مجال قياس مستوى التفكير التجريدي ثلاث دراسات أعدها جميعاً الباحث عبدالله المقوشي. حيث قام المقوشي بدراسته الأولى عام ١٩٨٥م، وذلك لقياس المرحلة العقلية التي وصل إليها الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية جامعة الملك سعود. وكانت عينة دراسته تمثل ١٠٪ من عدد الطلاب المستجدين الكلي. وقد توصل الباحث إلى نتيجة هي أن نسبة ٨,٥١٪ فقط من الطلاب وصلوا فعلاً إلى مستوى التفكير التجريدي (٢٠، ٢٧٥-٢٧٨).

وقام المقوشي بدراسته الثانية عام ١٤١٢هـ وذلك لقياس مرحلة التفكير التجريدي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية - جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ.

وأجرى دراسته هذه على عينة بلغ عددها ١٥٣ طالباً مستجداً. وقد توصل إلى نتيجة هي أن طالباً واحداً فقط من بين ١٥٣ طالباً بلغ مرحلة التفكير التجريدي. وقد علّل المقوشي هذه النتيجة المنخفضة جداً بقوله: إن الطلبة لم يعطوا الاختبار حقه من الاهتمام، ويمكن أن يكون مستوى الاختبار أصعب من قدرة الطالب على التفكير، وقد يكون مستوى الطلاب متدنياً في اللغة العربية (٢١،١٨).

وقام المقوشي بدراسته الثالثة عام ١٤١٢هـ وذلك لقياس التفكير التجريدي عند الطلاب الذين سوف يتخرجون في كلية التربية جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ كمعلمين

للمرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع التخصصات وذلك حسب نظرية بياجيه (٢٢، ١٧٩).

وتتكون عينة البحث من ٦٩ طالباً متدرباً يقومون بالتدريب الميداني خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ، وهذا العدد يمثل نسبة ٣٥٪ من مجموع الطلاب المتدربين خلال ذلك الفصل.

وقد توصل المقوشي إلى نتيجة هي: عدم وصول أي طالب من الطلاب المتدربين إلى مرحلة التفكير التجريدي. وعلق المقوشي على هذه النتيجة بقوله: «وكما قلت في السابق يجب الحذر في تفسير نتائج هذا البحث أو تعميمها لكن هذا لا يعني أن نتساءل حول هذه النتائج» (٢٣، ١٩٥).

ومن الدراسات العربية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي. دراسة حسان وزميله الصياد عام ١٩٨٦م بعنوان «البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم في المدرسة المتوسطة في السعودية». وأجريت الدراسة على عينة عددها ٢٣٤ معلماً بمكة المكرمة.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

- وجود علاقة موجبة بين القيادة الديمقراطية ورضا المعلمين، على حين وجدت علاقة سالبة بين كل من القيادتين الأوتقراطية والترسلية وبين رضا المعلمين عن المهنة.
- إن أنواع القيادة الثلاثة: الديمقراطية، الأوتقراطية، والترسلية، ليست مستقلة بعضها عن بعض، حيث يمكن أن توجد كل هذه الأنواع عند نفس القائد التربوي وذلك طبقاً للظروف والمواقف المختلفة التي تصادفه. (٢٤، ١٣١-١٣٩).

وأجرت بالغنيم دراسة عام ١٤١٠هـ بهدف التعرف على الممارسات الإشرافية الأكثر استخداماً والأكثر احتياجاً وعلاقتها بتحسين العملية التعليمية بالصفوف الثلاثة الأول بالمرحلة الابتدائية (بمدينة الرياض) وتحقيق النمو المهني لمعلمات تلك الصفوف.

وقد قدمت بالغنيم عدداً من التوصيات المبنية على نتائج دراستها منها:

- ضرورة الأخذ بالاتجاهات الحديثة المتعلقة بالأساليب الإشرافية الأكثر

استخداماً في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة منها بفاعلية.

- ينبغي على الموجهة العامة أن تنوع في أساليبها الإشرافية.
- ضرورة تطبيق الأساليب الإشرافية الأكثر احتياجاً وخاصة الأساليب الإشرافية غير المباشرة.
- تنويع أساليب الإشراف التربوي وتعددها وفق ظروف وإمكانات حاجة كل فرد من الهيئة التعليمية، ووفق ظروف الموقف التعليمي (٢٥، ١٩٨-٢٠٥).

٢ - دراسات أجنبية:

أجرى كوبيلاند Copeland ١٩٨٢م دراسة ميدانية بعنوان «أثر أساليب الإشراف التربوي في أداء الطلبة المدرسين» واشتملت عينة دراسته على ستين (٦٠) طالبَ تربية ميدانية بجامعة كاليفورنيا بمدينة سانت باربرا الأمريكية. واستخدم في إشرافه على المتدربين الأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر. وقد قام بقياس أثر أسلوبي الإشراف التربوي على نصف المجموعة في بداية الفصل الدراسي تقريباً، وقاس أثر الأسلوبين في النصف الآخر من المجموعة وذلك في نهاية الفصل الدراسي تقريباً. وقد خلص إلى النتيجة التالية:

إن الطلبة المدرسين الأقل خبرة في التدريس يفضلون الأسلوب المباشر في الإشراف التربوي، على حين يفضل الطلبة المدرسون الأكثر خبرة في التدريس الأسلوب غير المباشر في الإشراف التربوي (٢٦، ٣٢-٣٦).

أصدرت الرابطة الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي ASCD عام ١٩٨٤م كتاباً للمؤلف جلاتهورن Glatthorn أستاذ التربية في جامعة بنسلفينيا. يرى جلاتهورن ضرورة منح المدرس حرية في اختيار نوعية الإشراف التربوي الذي سوف يمارس معه، وذلك لأن المدرسين يختلفون كثيراً فيما بينهم، كما يرى أن استخدام نمط إشرافي واحد فقط، كالإشراف العيادي مثلاً، مع كل المدرسين أمر غير عملي وغير مناسب إطلاقاً. ويعتقد جلاتهورن، حسب خبرته الطويلة في مجال التعليم (معلم ثانوي، ومدير مدرسة ثانوية، وموجه تربوي،

وأستاذ جامعي)، بضرورة عرض أربعة أنماط من الإشراف التربوي بغرض إتاحة الفرصة أمام المدرسين لاختيار النمط الإشرافي المناسب له. والأنماط الإشرافية الأربعة هي:

١ ـ الإشراف العيادي.

٢ ـ الإشراف التعاوني.

٣ ـ الإشراف الذاتي.

٤ ـ الإشراف الإداري.

ويعتقد جلاتهورن أن هذه الأنماط الإشرافية الأربعة تقابل كل أذواق المدرسين في الميدان، وعليه يقول:

أ ـ إن نمط الإشراف العيادي يصلح لـ ١٠٪ من المدرسين في الميدان.

ب ـ إن نمط الإشراف التعاوني يصلح لـ ٢٠٪ من المدرسين في الميدان.

جـ ـ إن نمط الإشراف الذاتي يصلح لـ ١٠٪ من المدرسين في الميدان.

د ـ إن نمط الإشراف الإداري يصلح لـ ٦٠٪ من المدرسين في الميدان (٢٧، ١-٦).

قام كوك وزملاؤه Cook and Others بتقديم بحث في اللقاء السنوي للجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي عام ١٩٨٧م في نيوأورلينز. ويهدف البحث إلى توفير الوقت والجهد اللازمين للقائد التربوي الفعال ليتمكن من تطوير مهارات الاتصال بين أفراد مجموعته، خاصة حين يتطلب عمله اتخاذ قرارات يشترك في وضعها كل أفراد المجموعة. ولتحقيق هدف البحث، صمم الباحثون برنامجاً تربوياً لتدريب المشرفين التربويين على النمط التشاركي في الإشراف التربوي. وقد قام البرنامج على ثلاثة أسس رئيسية هي:

أولاً: تطبيق المبادىء الأساسية لنظرية Z في ميدان التربية والتعليم. حيث إن نظرية Z هي في الأصل نظرية يابانية تهتم بمجال المال والأعمال والصناعة،

إلا أن بعض رجال التربية حاول توظيفها في مجال التربية والتعليم. ومن فوائد نظرية Z في مجال التربية ما يلي:

١ ـ وضع أهداف عامة يشعر أفراد المؤسسة بأهميتها والالتزام بها. ويتطلب تحويل تلك الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية بسيطة بتضافر جهود كل أفراد المؤسسة المعنيين.

٢ ـ يتحمل كل فرد في الجماعة جزءاً من مسؤولية تطوير المؤسسة.

٣ ـ يتقبل الفرد مساعدة زملائه بصدر رحب حين تزداد ثقته بحسن نواياهم.

ثانياً: التدريب على اكتساب مهارات الإصغاء المهمة للمشرف التربوي.

ثالثا: تطوير خطة التدريس.

توصل البحث إلى النتائج التالية:

١ ـ تناقص كمية الوقت المخصص لحديث المشرف التربوي، وفي نفس الوقت تزايدت كمية الوقت المخصص لحديث المدرس.

٢ ـ بدأ المشرفون التربويون يستخدمون مع مدرسيهم أسلوب الاتصال الأفقي أكثر من أسلوب الاتصال الرأسي، أي أنهم بدأوا يميلون إلى التعامل مع المدرسين على أنهم زملاء وليسوا مرؤوسين.

٣ ـ بدأ المشرفون التربويون يفضلون استخدام الأسلوب التشاركي في تعاملهم مع مدرسيهم.

٤ ـ تزايد شعور المدرسين بالرضا عن العمل مع المشرفين التربويين الحاصلين على تلك الدورة التدريبية. (٢٨، ٣-٧).

قامت الباحثة هوفر وزميلاها Hoover and Others عام ١٩٨٨م بدراسة لمعرفة مدى فاعلية مهارات الاتصال بين المشرف التربوي وطلاب التربية الميدانية. ترى الباحثة هوفر أن سلوك المشرف التربوي مع الطلبة المعلمين يتراوح بين أسلوبين هما: الأسلوب المباشر ويتمثل في تقديم النصح والانتقادات بشكل مباشر من خلال إبلاغ المتدربين بالممارسات الصحيحة وغير الصحيحة في عملية

التدريس. والأسلوب الثاني هو الأسلوب غير المباشر ويتمثل في توجيه الطلبة المعلمين بشكل يسمح لهم بتقويم أنفسهم ذاتياً من خلال وقوفهم على نقاط القوة والضعف لديهم في عملية التدريس. ومن هذا المنطلق قامت هوفر بتقسيم الأساليب الإشرافية الممارسة من منظور مهارات الاتصال بين المشرف التربوي والمعلمين إلى أربعة أساليب هي:

١ ـ أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة عالية وغير مباشر بدرجة عالية أيضاً.

٢ ـ أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة عالية وغير مباشر بدرجة منخفضة.

٣ ـ أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة منخفضة وغير مباشر بدرجة عالية.

٤ ـ أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة منخفضة وغير مباشر بدرجة منخفضة أيضاً.

وتصف الباحثة هذا النوع من المشرفين التربويين بأنه إنسان سلبي يؤدي الحد الأدنى من العمل ولا يمارس دوره القيادي بشكل ديموقراطي. (٢٩، ٢٢-٢٧).

استخدمت كوهن وجيلمان Cohn and Gellman عام ١٩٨٨م الإشراف التربوي التطوّري كأسلوب في تحسين مستوى الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة واشنطن في سانت لوس الأمريكية. وتعتبر هذه الدراسة فريدة من نوعها وذلك لأنها استخدمت الإشراف التربوي التطوّري في تدريب المعلمين قبل الخدمة. ومما تجدر الإشارة إليه أن الإشراف التربوي التطوّري أنشىء في الأصل لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين في أثناء الخدمة.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

١ ـ الإشراف التربوي التطوّري أسلوب جاد في تحسين تدريس الطلبة المعلمين، وهو مفيد أيضاً في تقويم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

٢ ـ يشتمل الإشراف التربوي التطوّري على عدة أنماط إشرافية مختلفة في أهدافها وطرق تنفيذها، بالإضافة إلى أنها تتيح حرية الاختيار أمام المشرفين التربويين.

٣ ـ الإشراف التربوي التطوّري يشجع المدرس على النمو والتطور الذاتي في مجال التدريس من خلال الارتقاء بسلوكه من النمط المباشر إلى النمط التشاركي ثم إلى النمط غير المباشر (٣٠، ٢-٨).

قام كبلان وشرف Kablan ans Sharf بدراسة عنوانها «مدى ملاءمة خصائص المدرس الفردية، من حيث مستوى التفكير والرضا عن المهنة، للأنماط الإشرافية المختلفة».

وقد تم قياس مستوى رضا المدرسين عن المهنة ومستوى تفكيرهم التجريدي. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة هي: أن أفراد عينة الدراسة من المدرسين على اختلاف مستوى تفكيرهم التجريدي ودافعيتهم للعمل يفضلون التنوع في استخدام الأنماط الإشرافية الممارسة. كما أكد كبلان وشرف أن نتائج دراستهما جاءت مؤيدة للمسلمات التي بنيت عليها نظرية الإشراف التربوي التطوّري التي نادى بها جلكمان (٣١، ٢٧٤).

وأجرى قوردون Gordon دراسة تجريبية في عام ١٩٩٠م بهدف قياس أثر نظرية الإشراف التربوي التطوري في تحسين مستوى المشرفين التربويين عند تعاملهم مع مدرسيهم. ولتحقيق هدف الدراسة قام قوردون بتدريب ستة عشر (١٦) مشرفاً تربوياً على الإشراف التربوي التطوّري في لقاءين، مدة كل لقاء ثلاث (٣) ساعات وكان مجموع ساعات التدريب ست (٦) ساعات. وقد قام كل مشرف تربوي بتشخيص المستوى الإدراكي لثلاثة مدرسين، ومن ثم يحدد النمط الإشرافي المناسب لمستوى كل مدرس. وعليه فقد تم اختيار كل مشرف تربوي لثلاثة مدرسين من مستويات إدراكية مختلفة هي: منخفض الإدراك، متوسط الإدراك، وعالي الإدراك.

وقد توصل قوردن إلى النتائج التالية:

١ ـ تمكن المشرفون التربويون المتدربون الذين استخدموا النمط الإشرافي المباشر من النجاح في التعامل مع مدرسي هذه الفئة (منخفضة الإدراك) بنسبة ٩٣٪ تقريباً.

٢ ـ تمكن المشرفون التربويون الذين استخدموا النمط الإشرافي التشاركي من النجاح في التعامل مع مدرسي هذه الفئة (متوسطة ازدراك) بنسبة ١٠٠٪.

٣ ـ تمكن المشرفون التربويون المتدربون الذين استخدموا النمط الإشرافي غير المباشر من النجاح بشكل عام في التعامل مع مدرسي هذه الفئة (عالية الإدراك) بنسبة ٧١٪ تقريباً.

٤ ـ حقق المدرسون مستوى عالياً من التقدم وتحسن المستوى في مجال التدريس.

٥ ـ إن كل أفراد العينة من المشرفين التربويين متفقون بدرجة كبيرة مع نظرية الإشراف التربوي التطوّري.

وأوصى قوردون بضرورة أن تكون مدة تدريب المشرفين التربويين اثنتي عشرة (١٢) ساعة بدلاً من ست (٦) ساعات، وبواقع ثلاثة لقاءات بدلاً من لقاءين. ومما تجدر الإشارة إليه حصولُ هذه الدراسة المتميزة على جائزة من الرابطة الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي (٣٢، ٢٩٣-٣٠٧).

أجرى ملوشي Melucci دراسة لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة فوردهام. يتلخص هدف الدراسة بالسؤال التالي: هل استخدام المشرف التربوي لنمط إشرافي واحد هو أكثر فاعلية من استخدامه لأنماط إشرافية متنوعة في أثناء تعامله مع المدرسين؟

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١ ـ إن المشرف التربوي الذي يستخدم أنماطاً إشرافية متنوعة مع مدرسيه هو أكثر فاعلية من المشرف التربوي الذي يستخدم نمطاً إشرافياً واحداً مع كل المدرسين.

٢ ـ إن المشرفين التربويين الذين يغلب عليهم استخدام النمط التشاركي هم أكثر فاعلية مع مدرسيهم من المشرفين التربويين الذين يغلب على سلوكهم النمط المباشر أو النمط غير المباشر (٣٣، ٢٠٥).

النتائج وتفسيرها

سيقوم الباحث بعرض النتائج وتفسيرها من خلال الإجابة عن أسئلة هذا البحث.

السؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي ومتوسط تقديرهم الذاتي في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار «ت» T.Test لمعرفة الفروق (إن وجدت) بين متوسطي التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي. وقد حصل الباحث على البيانات ومتوسطات التقدير الذاتي من خلال إجابة المشرفين التربويين عن الأسئلة الثلاثة التالية:

١ ـ ما نسبة استخدامك للنمط المباشر في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (التشاركي، وغير المباشر)؟

٢ ـ ما نسبة استخدامك للنمط التشاركي في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (المباشر، وغير المباشر)؟

٣ ـ ما نسبة استخدامك للنمط غير المباشر في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (المباشر، والتشاركي)؟

ويبين الجدول رقم (٢) نتيجة اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطي درجات التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

جدول رقم (٢)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسط درجات تقدير المشرفين التربويين الذاتي في الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: مباشر، وتشاركي، وغير مباشر

المجال	نوع الاختبار	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
النمط الإشرافي المباشر	اختبار قبلي	٢٩	٣٩,١٣	١٦,٤٨	٤,٢٨	دالة ٠,٠٠٠٤١*
	اختبار بعدي	٢٩	٢٦,٧٢	١٠,٥٤		
النمط الإشرافي التشاركي	اختبار قبلي	٢٩	٣٥,٥٨	١٤,٢٣	٠,٩٥	غير دالة ٠,٣٥
	اختبار بعدي	٢٩	٣٨,٤٤	١٢,٦٨		
النمط الإشرافي غير المباشر	اختبار قبلي	٢٩	٢٧,٩٣	١٣,٦٦	٢,٧٦	دالة ٠,٠١*
	اختبار بعدي	٢٩	٣٥,٠٠٠	١٠,٦٩		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل.

يتضح من جدول رقم (٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للنمط الإشرافي المباشر ولصالح الاختبار القبلي. وهذا يدل على أن المشرفين التربويين أدركوا بعد التدريب على الإشراف التربوي التطوري أن النمط الإشرافي المباشر مهم لكل مشرف تربوي لكن ينبغي استخدامه فقط مع فئة المدرسين الذين يعانون من انخفاض في مستوى التفكير التجريدي وانخفاض في مستوى الدافعية للعمل. وعليه هبط معدل تقديرات المشرفين التربويين من ٣٩,١٣ درجة في الاختبار القبلي إلى ٢٦,٧٢ درجة في الاختبار البعدي.

وقد تبين من الجدول رقم (٢) أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية

بين معدل الاختبار القبلي ومعدل الاختبار البعدي لتقديرات المشرفين التربويين بالنسبة للنمط الإشرافي غير المباشر لصالح الاختبار البعدي. ويعزى سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين شعروا بعد عملية التدريب أن النمط الإشرافي غير المباشر يمثل الاتجاه «الديمقراطي» الشوري المحبب لنفوس أغلب المدرسين، وعليه زاد معدل تقديرات المشرفين التربويين من ٢٧,٩٣ درجة في الاختبار القبلي إلى ٣٥,٠٠ درجة في الاختبار البعدي.

ومن قراءة الجدول نفسه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتقديرات المشرفين التربويين الذاتية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بالنسبة للنمط الإشرافي التشاركي. وقد يكون السبب هو أن النمط الإشرافي التشاركي يعتبر من المفاهيم الحديثة التي تحتاج إلى تحديد أكبر في أثناء عملية التدريب.

وقد اتضح من خلال الإجابة عن السؤال الأول اتجاه عام هو أن المشرفين التربويين، بعد انتهائهم من التدريب على أنماط الإشراف التربوي التطوري، يرون أن النمط التشاركي هو الأكثر استخداماً، ويأتي النمط غير المباشر في المرتبة الثانية، أما النمط المباشر فيأتي في المرتبة الأخيرة من حيث الاستخدام. وجاءت هذه النتيجة مؤيدة لمبادىء استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري التي نادى بها جالكمان عام ١٩٨١م (٣٤، ٥١).

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي

فيما يتعلق بالأنماط الإشرافية التالية: مباشر، وتشاركي، وغير مباشر. والجدول التالي رقم (٣) يبين نتيجة اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطي درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبارين.

جدول رقم (٣)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسط تحصيل المشرفين التربويين من خلال الاستجابة على فقرات المقياس في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: مباشر، وتشاركي، وغير مباشر

المجال	نوع الاختبار	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
النمط الإشرافي المباشر	اختبار قبلي	٢٩	٤,٨٣	١,٥٤	٢,٤٤	دالة ٠,٠٢*
	١اختبار بعدي	٢٩	٣,٨٩	١,٧٠		
النمط الإشرافي التشاركي	اختبار قبلي	٢٩	٤,٨٦	١,٥٧	١,٤٧	غير دالة ٠,١٥
	اختبار بعدي	٢٩	٥,٣٤	١,٠٨		
النمط الإشرافي غير المباشر	اختبار قبلي	٢٩	٥,٣١	١,٧١	١,٠٩	غير دالة ٠,٢٨
	اختبار بعدي	٢٩	٥,٧٦	١,٨٨		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل

يتضح من جدول رقم(٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التحصيل في الاختبار القبلي ومتوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي بالنسبة للنمط الإشرافي المباشر ولصالح الاختبار القبلي. وتعتبر هذه النتيجة طبيعية لأن المشرفين التربويين أدركوا بعد عملية التدريب، أن النمط الإشرافي المباشر يحد ويقيد من حرية المدرسين إلى درجة كبيرة من خلال تنفيذهم لأوامر المشرف التربوي والالتزام بحرفية النظام. ولذلك يبدو أن المشرفين التربويين

شعروا أن استخدام النمط الإشرافي المباشر ضروري للمدرسين لكن ينبغي استخدامه مع عدد أقل بكثير مما كانوا يتصورون قبل بدء التدريب.

كما يتضح من الجدول نفسه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للنمطين الإشرافيين التشاركي وغير المباشر، على الرغم من أن متوسط التحصيل في الاختبار البعدي أكبر من متوسط التحصيل في الاختبار القبلي بالنسبة للنمطين الإشرافيين التشاركي وغير المباشر. وقد يعزى سبب عدم وجود فروق بين متوسطي التحصيل في النمطين التشاركي وغير المباشر إلى حاجة المشرفين التربويين إلى التدريب لفترة أطول ولا سيما أن المشرفين التربويين في هذه الدراسة لم يعدوا في الأصل للإشراف التربوي بل أعدوا للتدريس فقط، فضلاً عن أن أكثر من ثلثي أفراد هذه الدراسة لم يحصلوا إلا على دورة واحدة فقط في الإشراف التربوي (انظر جدول رقم١).

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي لأنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة بالنسبة لمتغيرات البحث: المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي، وعدد الدورات التدريبية في الإشراف التربوي، ونصاب المشرفين التربويين من المدرسين؟

للإجابة عن السؤال الثالث أجرى الباحث اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي بالنسبة لمتغيري البحث: المؤهل الدراسي، والدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي. والجدول التالي رقم (٤) يبين نتيجة اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في ضوء متغيري البحث: المؤهل وعدد الدورات.

جدول رقم (٤)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي للأنماط الإشرافية (المباشر، التشاركي، غير المباشر) من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغير المؤهل الدراسي والدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي

المتغير	النمط الإشرافي	فئات المتغير	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المؤهل الدراسي	مباشر	بكالوريوس	٢٢	٤,٩٥	١,٤٣	٠,٦٧	غير دالة ٠,٥٢
		ماجستير ودبلوم	٧	٤,٤٣	١,٩٠		
	تشاركي	بكالوريوس	٢٢	٤,٧٧	١,٥٧	٠,٥٢	٠,٦٢ غير دالة
		ماجستير ودبلوم	٧	٥,١٤	١,٧٦		
	غير مباشر	بكالوريوس	٢٢	٥,٢٧	١,٨٥	٠,٢٥	٠,٨١ غير دالة
		ماجستير ودبلوم	٧	٥,٤٣	١,٢٧		
عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي	مباشر	دورة واحدة	٢٠	٥,١٠	١,٥٨	١,٥٧	٠,١٣ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٤,٢٢	١,٣٠		
	تشاركي	دورة واحدة	٢٠	٤,٨٥	١,٦٩	٠,٠٧	٠,٩٥ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٤,٨٨	١,٣٦		
	غير مباشر	دورة واحدة	٢٠	٥,٠٥	١,٨٧	١,٤٧	٠,١٥ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٥,٨٩	١,١٦		

يتضح من جدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي القبلي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر وذلك حسب متغير المؤهل الدراسي ومتغير الدورات التدريبية. وقد يعزى سبب عدم وجود فروق بين متوسطات فئات متغير المؤهل الدراسي ومتغير عدد الدورات التدريبية إلى أن أنماط الإشراف التربوي

التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر تعتبر من الأنماط الحديثة التي لم يطلع عليها المشرفون التربويون من قبل مما جعل استجاباتهم للاختبار التحصيلي القبلي متقاربة إلى حد كبير.

واستكمالاً للإجابة عن السؤال الثالث قام الباحث باستخدام تحليل التباين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي وذلك على حسب متغيري البحث: الخبرة والنصاب.

يتضح من الجدول في ملحق رقم(٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي القبلي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. وذلك حسب فئات متغير الخبرة وفئات متغير النصاب. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين المشتركين في الدراسة الحالية لم تكن لديهم خبرة سابقة في أنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، كما أن تعامل المشرفين التربويين مع المدرسين، بغض النظر عن عدد المدرسين، لم يكن مبنياً على أساس أنماط الإشراف التربوي التطوري.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار البعدي لأنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة بالنسبة لمتغيرات البحث: المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي، وعدد الدورات في مجال الإشراف، ونصاب المشرفين التربويين من المدرسين؟

للإجابة عن السؤال الرابع أجرى الباحث اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار البعدي بالنسبة لمتغيري البحث: المؤهل الدراسي، والدورات التدريبية. والجدول التالي رقم(٥) يبين نتيجة اختبار «ت».

جدول رقم (٥)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي للأنماط الإشرافية (المباشر، التشاركي، غير المباشر) من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغير المؤهل الدراسي والدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي

المتغير	النمط الإشرافي	فئات المتغير	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المؤهل الدراسي	مباشر	بكالوريوس	٢٢	٣,٥٩	١,٧٣	٢,١٥	دالة ٠,٠٥*
		ماجستير ودبلوم	٧	٤,٨٥	١,٢١		
	تشاركي	بكالوريوس	٢٢	٥,٣٦	١,١٧	٠,٢٠	٠,٨٤ غير دالة
		ماجستير ودبلوم	٧	٥,٢٨	٠,٧٥		
	غير مباشر	بكالوريوس	٢٢	٦,٠٥	١,٩١	١,٦٥	٠,١٢ غير دالة
		ماجستير ودبلوم	٧	٤,٨٦	١,٥٧		
عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي	مباشر	دورة واحدة	٢٠	٣,٨٥	١,٨١	٠,٢٣	٠,٨٢ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٤,٠٠	١,٥٠		
	تشاركي	دورة واحدة	٢٠	٥,١٠	٠,٩٧	١,٧٧	٠,٠٩ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٥,٨٨	١,١٧		
	غير مباشر	دورة واحدة	٢٠	٦,٠٥	٢,٠١	١,٤٢	٠,١٧ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٥,١١	١,٤٥		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول رقم(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي البعدي للنمط الإشرافي المباشر بالنسبة للمؤهل الدراسي (بكالوريوس، ماجستير ودبلوم) ولصالح المشرفين التربويين الحاصلين

على ماجستير أو دبلوم تربوي. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأعلى يستخدمون النمط المباشر بشكل أكبر من المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأدنى، وذلك لأن المشرفين أصحاب المؤهلات الأعلى قد يشعرون من خلال استخدامهم للنمط المباشر بالامتياز والتعالي لما يتمتعون به من تفاوت بالمؤهل الدراسي قياساً بالمدرسين الذين هم بشكل عام من أصحاب المؤهلات الأقل.

وقد تبين من الجدول السابق رقم(٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي للنمطين الإشرافيين: التشاركي، وغير المباشر بالنسبة لمتغير المؤهل. كما تبين من الجدول نفسه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر بالنسبة لمتغير عدد الدورات التدريبية. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين اكتسبوا معلوماتهم الخاصة بأنماط الإشراف التربوي التطوري من خلال التدريب الذي قام به كاتب هذا البحث، لذا كانت حصيلة المشرفين التربويين، على اختلاف عدد الدورات التي التحقوا بها، متجانسة ومتقاربة في المستوى.

واستكمالاً للإجابة عن السؤال الرابع قام الباحث باستخدام تحليل التباين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار البعدي وذلك على حسب متغيري البحث: الخبرة والنصاب. يتضح من الجدول في ملحق رقم(٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر وذلك على حسب فئات متغير الخبرة وفئات متغير النصاب. وقد يعزى سبب ذلك إلى ما سبق ذكره عند تفسير نتيجة تحليل التباين للإجابة عن التساؤل الثالث.

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرف التربوي ومتوسط درجات تحصيله في الاختبار القبلي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. ويبين الجدول رقم(٦) نتيجة اختبار «ت».

جدول رقم (٦)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر

النمط الإشرافي	نوع الاختبار القبلي	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مباشر	تقدير ذاتي	٢٩	٣٩,١٣	١٦,٤٨	٢,١٤	دالة ٠,٠٤*
	تحصيلي	٢٩	٣٢,٣٤	١٠,٢٩		
تشاركي	تقدير ذاتي	٢٩	٣٥,٥٨	١٤,٢٣	٠,٩٩	غير دالة ٠,٣٣
	تحصيلي	٢٩	٣٢,٥٧	١٠,٥٥		
غير مباشر	تقدير ذاتي	٢٩	٢٧,٩٣	١٣,٦٦	٢,٢٤	دالة ٠,٠٣*
	تحصيلي	٢٩	٣٥,٥٨	١١,٤٨		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل

يتضح من جدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي بالنسبة للنمط الإشرافي المباشر ولصالح التقدير الذاتي. وهذا يدل على أن المشرفين التربويين، قبل عملية التدريب على أنماط الإشراف التربوي التطوري، يعانون من عدم وضوح رؤيا. حيث إنه يفترض أن يتطابق متوسط درجات التقدير الذاتي مع متوسط درجات التحصيل، وذلك لأنهما وجهان لعملة واحدة. كما يتبين من الجدول نفسه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي ومتوسط التحصيل في الاختبار القبلي بالنسبة للنمط الإشرافي غير المباشر ولصالح اختبار التحصيل. ويعزى سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين في الاختبار القبلي لم تتضح لديهم بعد المفاهيم الأساسية للإشراف التربوي التطوري وعليه حدث الفرق بين متوسطي التقدير الذاتي والتحصيل، على الرغم من أنهما طريقان يؤديان إلى نقطة واحدة.

ومن قراءة الجدول نفسه يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التقدير الذاتي والتحصيل في الاختبار القبلي بالنسبة للنمط الإشرافي التشاركي.

السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرف التربوي ومتوسط درجات تحصيله في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار البعدي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. والجدول رقم (٧) يبين نتيجة اختبار «ت».

جدول رقم (٧)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار البعدي بالنسبة للأنماط

النمط الإشرافي	نوع الاختبار القبلي	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مباشر	تقدير ذاتي	٢٩	٢٦,٧٢	١٠,٥٤	٠,٥٦	غير دالة ٠,٥٨
	تحصيلي	٢٩	٢٦,١١	١١,٣٧		
تشاركي	تقدير ذاتي	٢٩	٣٨,٤٥	١٢,٦٨	١,٢٩	غير دالة ٠,٢١
	تحصيلي	٢٩	٣٥,٨١	٧,٢٢		
غير مباشر	تقدير ذاتي	٢٩	٣٥,٠٠٠	١٠,٦٩	١,٩٠	غير دالة ٠,٠٧
	تحصيلي	٢٩	٣٨,٥٨	١٢,٦٢		

يتضح من الجدول رقم(٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار البعدي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. وهذه النتيجة تدل دلالة واضحة على مدى استفادة المشرفين التربويين من عملية التدريب على كيفية استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. ونتيجة لهذه الاستفادة حصل تقارب كبير بين متوسطي التقدير الذاتي والتحصيل في الاختبار البعدي من وجهة نظر المشرفين التربويين بالنسبة لكل الأنماط الإشرافية الثلاثة، وعليه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين.

التوصيات

تبين من نتائج هذا البحث ما يلي:

١ ـ أن المشرفين التربويين، **بعد** حصولهم على التدريب، بدأوا يتجهون إلى تقليل نسبة استخدامهم للنمط الإشرافي المباشر، وفي الوقت نفسه زادوا في نسبة استخدامهم للنمطين الإشرافيين: التشاركي، وغير المباشر.

وهذا الاتجاه يؤكد رغبة المشرفين التربويين في منح المدرسين حرية أكبر في التغلب على المشكلات التي تواجههم في الميدان. لذا يوصي الباحث بضرورة التأكيد على هذا الاتجاه الحديث في الإشراف التربوي من خلال عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين في أثناء الخدمة.

٢ ـ أن المشرفين التربويين، **بعد** حصولهم على التدريب، يرون أن النمط التشاركي هو الأكثر استخداما، ويأتي النمط غير المباشر بالمرتبة الثانية، أما النمط المباشر فيأتي بالمرتبة الثالثة والأخيرة من حيث الاستخدام. وجاءت هذه النتيجة مؤيدة لمبادىء استخدام الأنماط الإشرافية التي نادى بها جالكمان صاحب نظرية الإشراف التربوي التطوري. لذا يوصي الباحث بضرورة إكساب المشرفين التربويين مهارات استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري وذلك من خلال دورات تدريبية تقام للمشرفين التربويين أثناء الخدمة.

٣ ـ حاجة المشرفين التربويين إلى فترة تدريبية أطول من الفترة التي حصلوا عليها في خلال هذه الدراسة بهدف زيادة فاعليتهم في تحديد المفاهيم الخاصة بالنمطين الإشرافيين التاليين: التشاركي، وغير المباشر.

٤ ـ أن كل المشرفين التربويين على اختلاف فئاتهم لا يمتلكون معرفة أو خبرة سابقة بأنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. لذا يوصي الباحث بأهمية تعريف المشرفين التربويين بالإطار النظري لنظرية الإشراف التربوي التطوري وكيفية تطبيقها في الميدان

وذلك من خلال تضمينها كمقرر في برامج إعداد المشرفين التربويين والقيادات التربوية بكليات التربية في المملكة العربية السعودية.

٥ ـ أن المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأعلى يستخدمون النمط الإشرافي المباشر مع المدرسين بشكل أكبر مما يستخدمه المشرفون التربويون أصحاب المؤهلات الأدنى في الاختبار التحصيلي البعدي. وقد عزي سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأعلى قد يشعرون بالامتياز والتعالي على المدرسين الذين هم بشكل عام من أصحاب المؤهلات الأقل.

لذا يوصي الباحث بضرورة إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على عينة من المشرفين التربويين أكبر مما اعتمدت عليه الدراسة الحالية وذلك للتأكد من صحة هذه النتيجة.

٦ ـ أن متوسط درجات تقدير المشرفين التربويين الذاتي مقارب إلى حد بعيد متوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي بالنسبة لكل الأنماط الإشرافية الثلاثة. على حين كان هناك تفاوت كبير بين متوسط درجات تقدير المشرفين التربويين الذاتي ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار القبلي بالنسبة للنمطين التاليين: المباشر وغير المباشر. وقد عزي الأمر إلى استفادة المشرفين التربويين الواضحة من عملية التدريب على كيفية استخدام الأنماط الإشرافية لنظرية الإشراف التربوي التطوري. لذا يوصي الباحث بالآتي:

أ ـ أن تتبنى الإدارة العامة للتوجيه والتدريب بوزارة المعارف عمل دورات تدريبية في نظرية الإشراف التربوي التطوري في سبيل رفع مستوى تأهيل المشرفين التربويين في أثناء الخدمة.

ب ـ أن تقوم كليات التربية وإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية بإدخال مقرر بعنوان «نظرية الإشراف التربوي التطوري» في برامجها الخاصة بإعداد المشرفين التربويين قبل الخدمة.

المراجع

١ ـ وزارة المعارف، **دليل الموجه التربوي**، الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٠٨هـ، ص١٤.

٢ ـ وزارة المعارف، **دليل الموجه التربوي**، مرجع سابق، ص٢٠.

٣ ـ الخطيب، رداح وآخرون، **الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات حديثة**، دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٨٤م، ص١٤٦.

٤ ـ متولي، مصطفى محمد، **الإشراف الفني في التعليم «دراسة مقارنة»**، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٨٣م، ص٤٤٣.

٥ ـ انظر كلا من:

أ ـ الحبيب، عبدالرحمن، **مشكلات التوجيه التربوي في المرحلة الثانوية للبنين بمنطقة الرياض التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ، ص هـ - و.

ب ـ القطيفي، طيبة عبدالعزيز، **مشكلات التوجيه التربوي في المدارس الحكومية الثانوية للبنات في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٥هـ، ص١٠٥.

جـ ـ سنقر، صالحة، تحديث التوجيه التربوي ومتطلباته، ورقة عمل مقدمة إلى **حلقة دراسية حول الإشراف التربوي في الوطن العربي واقعه وسبل تطويره**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، تونس، ١٤٠٤هـ، ص٦٠-٦١.

٦ ـ Sund, Robert B. **Piaget for Educatiors-** Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1976, pp.48-52.

٧ ـ الكناني، ممدوح عبدالمنعم، **مدى تحقق التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو**، مكتبة ومطبعة مصر، ١٩٨٧م، ص٢٦.

٨ ـ Glickman, Carl D. {Developmental Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction}. ASCD Alexandria, Virginia. 1981, p.12.

٩ ـ Glickman, 1981 (Op. cit) p. 12.

١٠ ـ Glickman, 1981 (Op. cit) p.15.

١١ ـ عبيدات، ذوقان وآخرون، **البحث العلمي مفهومه - أدواته - أساليبه**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٨٣م، ص٢٥١.

١٢ ـ Glickman, Carl D. and Gordon, Stephen P. {Clarifying Developmental Supervision}. **Educational Leadership.** V.44 N.8 May 1987, p.64.

١٣ ـ Glickman. C.D. **Supervision of Instruction** A Developmantal Approach Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1985, p.62

١٤ ـ Glickman, C.D. 1981 (Op. cit) pp.44-47.

١٥ ـ Glickman, C.D. 1981 (Op. cit) pp.47-57.

١٦ ـ Glickman, C.D. 1981 (Op. #cit) pp.62.

١٧ ـ Glickman. C.D. and Tamashiro, R.T. {Determining one's beliefs regarding teacher Supervision}. **NASSP Bulletin.** Dec. 1980, pp.74-80.

١٨ ـ Glickman, Carl D. 1987 (Op. cit) pp.64-68.

١٩ ـ Glickman, Carl D. 1987 (Op. cit) pp.51.

٢٠ ـ المقوشي، عبدالله عبدالرحمن «قياس التفكير التجريدي لخريجي المرحلة الثانوية الذين التحقوا بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٣/ ١٤٠٤هـ، باستعمال اختبار موضوعي - دراسة أولية» **مجلة دراسات تربوية**، جامعة الملك سعود، م٢(١٩٨٥م)، ص ص ١٧٥-٢٧٨.

٢١ ـ المقوشي، عبدالله عبدالرحمن «قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية

جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ»، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م ٤ ع ١ ، ١٤١٢هـ، ص١٨.

٢٢ ـ المقوشي، عبدالله عبد الرحمن «قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية (التدريب الميداني) الذين سوف يتخرجون في كلية التربية - جامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ»، **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، م ٤ ع ١ ، ١٤١٢هـ، ص١٧٩.

٢٣ ـ المقوشي، عبدالله عبدالرحمن، **المرجع نفسه**، ١٤١٢هـ، ص١٩٥.

٢٤ ـ حسان، حسن محمد، وعبدالعاطي أحمد الصياد، «بناء العاملين لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة (السعودية)» **رسالة الخليج العربي**، العدد السابع عشر، السنة السادسة، الرياض، ١٩٨٦م، ص ص ١٣١-١٣٩.

٢٥ ـ بالغنيم، نعيمة بنت عبدالرحمن، **الممارسات الإشرافية بالصفوف الثلاثة الأول من المرحلة الابتدائية للبنات وعلاقتها بتحسين العملية التعليمية وتحقيق النمو الهندسي من وجهة نظر الموجهات والمعلمات.. دراسة ميدانية في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ذو القعدة ١٤١٠هـ، ص ص ١٩٨-٢٠٥.

٢٦ ـ Copeland, Willis, D.Studaent Teachers' Preference for Supervisory Approach. **Journal of Teacher Education** No.2. March-April 1982, pp.32-36.

٢٧ ـ Glatthorn, Allan A. **Differentated Supervision.** ASCD. Alexsandria, Virginia, 1984, pp. 1-6.

٢٨ ـ Cook, Paul F. and Others. **Developing Supervision Skills Establishing and Effectiv Plans** New Orieans March, 1987, ERIC, No ED 325955 pp. 3 - 7 .

٢٩ - Hoover, Nora L. and Lawrence, J.O. and Robert, G.C. {The Supervisor-Intern Relationship and Effective Interpersonal Communication Skills. **J. of Teacher Education** No 2 March-April, 1988, pp. 22-27.

٣٠ - Cohn, Marilyn, and Gellman, Cician C. Supervision: A Developmental Appeoach for Fostering Inquiry in Presercice Teacher Education. **J- od Teacher Education-** No.2 March-April, 1988, pp.2-8.

٣١ - Kaplan, Ada Shur, and Sharf, Simha Bassan, {Matching Teacher Characteristics With Supervisory styles as Relected in Teacher Efficacy and Satisfaction. Ed. D. Fordham University, 1989, 274 pp. (51/08-A:2584).

٣٢ - Gordon, Stephen P. Developmental Supervision: An Exploratory Study of a Promising Model. **J. of Curriculum and Supervision.** ASCD. No. 4 Summer, 1990 pp. 293-307.

٣٣ - Melucci, Rainer William. **Adaptive Style and Supervisory Effectiveness: A Survey of High School Supervisors and Teachers-** Ed. D. Fordham University, 1990. 205 pp. (51/11-A:3582).

٣٤ - Glickman, C.D. 1981 (Op. cit) p.51.

* * *

الملاحق

ملحق رقم (١)
المحكمون

١ ـ د. مصطفى محمد متولي
٢ ـ د. علي سعد القرني
٣ ـ د. عابدين محمد شريف
٤ ـ د. سر الختم عثمان علي
٥ ـ د. إبراهيم عبدالوهاب البابطين
٦ ـ د. محمد الديحان
٧ ـ د. سلام سيد أحمد سلام

ملحق رقم (٢)
الاختبار

القسم الأول: معلومات عامة:

الرجاء وضع علامة (√) في المربع الذي يناسبك مما يأتي:

١ - **المؤهل الدراسي:**
- كلية متوسطة ☐
- جامعي تربوي ☐
- جامعي غير تربوي ☐
- جامعي غير تربوي مع دبلوم تربوي ☐
- ماجستير ☐
- مؤهل آخر يذكر من فضلك..........

٢ - عدد سنوات الخبرة في التوجيه التربوي:

- أقل من ٥ سنوات ☐
- ٥ - ١٠ سنوات ☐
- أكثر من ١٠ سنوات ☐

٣ - عدد الدورات التدريبية التي تم الالتحاق بها في مجال التوجيه التربوي:

- لا شيء ☐
- واحدة ☐
- اثنتان ☐
- ثلاث فأكثر ☐

٤ - العدد الإجمالي لنصابك من المدرسين:

يحدد من فضلك [ ]

القسم الثاني:

ضع نسبة مئوية واحدة أمام كل سؤال من الأسئلة الثلاثة التالية وذلك حسب تقديرك الشخصي:

١ ـ ما نسبة استخدامك للنمط المباشر في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (التشاركي وغير المباشر)؟ ٪

٢ ـ ما نسبة استخدامك للنمط التشاركي في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (المباشر وغير المباشر)؟ ٪

٣ ـ ما نسبة استخدامك للنمط غير المباشر في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (المباشر والتشاركي)؟ ٪

القسم الثالث:

ضع دائرة حول «أ» أو «ب» لكل فقرة مما يأتي، علماً بأنك قد لا توافق تماماً مع الاختيار لكن يجب أن تختار ما هو أقرب إلى إحساسك.

١ - أ - ينبغي أن يمنح المشرفون التربويون مدرسيهم درجة عالية من الاستقلالية والمبادأة على نطاق واسع.

ب - ينبغي أن يمنح المشرفون التربويون مدرسيهم توجيهات تتعلق بالطرق التي تساعدهم على تحسين تدريسهم.

٢ - أ - من الضروري للمدرس أن يحدد غاياته وأهدافه التي تسهم في نموه المهني.

ب - يجب على المشرفين التربويين مساعدة المدرسين على تعديل شخصياتهم وطرق تدريسهم بما يتفق وفلسفة المدرسة واتجاهاتها.

٣ - أ - لا يبدي المدرسون ارتياحاً أو حماسة عندما تكون معايير تقويمهم غير واضحة ولا محددة من قبل المشرفين التربويين.

ب - يفقد تقويم المدرسين فاعليته عندما لا يسمح لهم بالاشتراك مع المشرفين التربويين في تحديد الهدف من التقويم.

٤ - أ - تعتبر الثقة، والحماسة، والوضوح، والعلاقات الشخصية الجيدة بين المشرفين والمدرسين أموراً مهمة وأساسية في عملية توجيه المدرسين.

ب - المشرف التربوي الذي يهتم بأخطاء المدرسين أقل فاعلية من المشرف الذي يترك مجالاً مهنياً بينه وبين المدرسين.

٥ - أ - إن دوري خلال المداولات الإشرافية يؤدي إلى التفاعل الإيجابي وذلك بتبادل المعلومات الواقعية.

ب - إن الطرق والوسائل التي أستخدمها في المداولات الإشرافية مع المدرسين غرضها الوصول إلى اتفاق في الرأي بهدف تحسين وضع المدرسين في المستقبل.

٦ - أ - أقوم بتطوير الأهداف مع كل مدرس أشرف عليه بغرض مساعدته في تحقيق غايات المدرسة.

ب - أحاول أن أحدد قدرات وأهداف كل مدرس من المدرسين الذين أشرف عليهم كم يعملوا على تطوير أنفسهم بأنفسهم.

٧ - عندما يتعرض عدد من المدرسين لمشكلات متشابهة داخل حجرة المدرسة، أفضل أن أقوم بما يلي:

أ - أجمع المدرسين المعنيين كي يعملوا سوياً على وضع حلول للمشاكل المعروضة.

ب - مساعدة كل مدرس على اكتشاف نقاط القوة لديه، وقدراته الخاصة بقصد أن يجد حلاً لمشكلاته بنفسه.

٨ - من الأمور المهمة جداً في تحديد حاجة المدرسين إلى التدريب في أثناء الخدمة ما يلي:

أ - عندما يشعر المشرف التربوي بأن هناك عدداً من المدرسين تنقصهم المعرفة أو المهارة في مجال محدد نتيجة التوتر النفسي أو استخدام طرق تدريس غير فعالة.

ب - عندما يشعر عدد من المدرسين بحاجة إلى تقوية قدراتهم في مجال تدريس موادهم.

٩ - أ - ينبغي لمسؤولي الإشراف التربوي أن يقرروا أهداف التدريب في أثناء الخدمة لأنهم يعرفون قدرات المدرسين وحاجات المدارس.

ب - ينبغي أن يعرف المدرسون ومسؤولو الإشراف التربوي أهداف برنامج التدريب في أثناء الخدمة قبل انعقاد برنامج التدريب.

١٠ - أ - إن المدرسين الذين يشعرون بنمو في الشخصية هم أكثر فاعلية في تدريسهم داخل حجرة الدراسة من المدرسين الذين لا يشعرون بذلك.

ب - إن المعرفة والقدرة على استخدام طرق وأساليب التدريس التي طورت خلال سنوات ماضية ينبغي أن تدرس ويعمل بها من قبل كل المدرسين ليصبحوا أكثر فاعلية في تدريس طلابهم.

١١ - عندما أشعر بأن مدرساً قام بتأنيب طالب بأسلوب مبالغ فيه:
أ - أشرح، من خلال اجتماعي مع المدرس المعني، لماذا كان التأنيب مبالغاً فيه.
ب - أسأل المدرس عن تفاصيل الحادثة، لكن لا ألغي حكمي السابق.

١٢ - أ - إحدى الطرق الفعالة لتحسين أداء المدرس وضع أهداف سلوكية واضحة وإيجاد دافع قوي لدى المدرس لتحقيق هذه الأهداف.
ب - الأهداف السلوكية، محفزة ومشجعة ومساعدة على العمل لبعض المدرسين لكنها معوقة للبعض الآخر، كما أن بعض المدرسين يستفيد من الأهداف السلوكية في بعض المواقف وليس في كل المواقف.

١٣ - خلال المداولات الإشرافية الأولية التي تسبق عملية الملاحظة:
أ - أقترح على المدرس ما أرغب ملاحظته، لكن أترك للمدرس القرار النهائي حول أهداف الملاحظة وطرقها.
ب - أحدد مع المدرس أهداف الملاحظة وأساليبها.

١٤ - أ - يحدث تحسن بطيء عندما يواجه المدرسون مشكلات محددة فإنهم يتعلمون بسرعة أكبر ويساعد ذلك على ارتفاع معنوياتهم.
ب - الأنشطة التي تمارس من خلالها جماعة هي أكثر متعة، ولكنني وجدت أن النقاش المفتوح مع المدرس على انفراد حول مشكلة ما يقود إلى نتائج إيجابية.

١٥ - عندما يحدد برنامج زمني للتدريب في أثناء الخدمة أو ورشة عمل لتطوير أداء الهيئة التدريسية، ينبغي التأكد من:
أ - أن جميع المدرسين الذين أسهموا في اتخاذ قرار إقامة برنامج التدريب في أثناء الخدمة سوف يلتحقون بالبرنامج.
ب - أن المدرسين - بصرف النظر عن دورهم في إقامة البرنامج - ينبغي أن يكونوا قادرين على اتخاذ القرار فيما إذا كان البرنامج التدريبي ذا علاقة بنموهم المهني والشخصي، وإذا لم يكن له علاقة بذلك فمن حقهم عدم الحضور إلى البرنامج التدريبي.

ملحق رقم (٣)

قيم متوسطات مربعات درجات الاختبار التحصيلي القبلي لأنماط الإشراف التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، وحساب مجموع مربعات تلك الدرجات وقيم درجات الحرية ونسبة فشر «ف» من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغيري الخبرة والنصاب

المتغير	الاختبار التحصيلي	النمط الإشرافي	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات «التباين»	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	القبلي	المباشر	بين المجموعات	٢	١,٤٧	٠,٧٣	٠,٢٩	٠,٧٥ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٦٤,٦٧	٢,٤٨		
			المجموع الكلي	٢٨	٦٦,١٤			
	القبلي	التشاركي	بين المجموعات	٢	٤,٦٢	٢,٣١	٠,٩٣	٠,٤١ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٦٤,٨٢	٢,٤٩		
			المجموع الكلي	٢٨	٦٩,٤٤			
	القبلي	غير المباشر	بين المجموعات	٢	٣,٤٤	١,٧٢	٠,٥٧	٠,٥٧ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٧٨,٧٧	٣,٠٣		
			المجموع الكلي	٢٨	٨٢,٢١			
نصاب المشرفين التربويين من المدرسين	القبلي	المباشر	بين المجموعات	٢	٢,١٠	١,٠٥	٠,٤٣	٠,٦٦ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٦٤,٠٣	٢,٤٦		
			المجموع الكلي	٢٨	٦٦,١٣			
	القبلي	التشاركي	بين المجموعات	٢	١٢,٣٤	٦,١٧	٢,٨١	٠,٠٨ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٥٧,١٠	٢,١٩		
			المجموع الكلي	٢٨	٦٩,٤٤			
	القبلي	غير المباشر	بين المجموعات	٢	٤,٣٤	٢,١٧	٠,٧٢	٠,٤٩ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٧٧,٨٦	٢,٩٩		
			المجموع الكلي	٢٨	٨٢,٢٠			

ملحق رقم (٤)

قيم متوسطات مربعات درجات الاختبار التحصيلي البعدي لأنماط الاشراف التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، وحساب مجموع مربعات تلك الدرجات وقيم درجات الحرية ونسبة فشر «ف» من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغيري الخبرة والنصاب

المتغير	الاختبار التحصيلي	النمط الإشرافي	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات «التباين»	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	البعدي	المباشر	بين المجموعات	٢	٣,٨٧	١,٩٣	٠,٦٥	٠,٥٣ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٧٦,٨٢	٢,٩٥		
			المجموع الكلي	٢٨	٨٠,٦٩			
	البعدي	التشاركي	بين المجموعات	٢	٢,٨١	١,٤٠	١,٢٣	٠,٣١ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٢٩,٧٤	١,١٤		
			المجموع الكلي	٢٨	٣٢,٥٥			
	البعد،ي	غير المباشر	بين المجموعات	٢	١١,٤٣	٥,٧٢	١,٦٩	٠,٢٠ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٨٧,٨٨	٣,٣٨		
			المجموع الكلي	٢٨	٩٩,٣١			
نصاب المشرفين التربويين من المدرسين	البعدي	المباشر	بين المجموعات	٢	٥,٠٣	٢,٥٢	٠,٨٦	٠,٤٣ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٧٥,٦٥	٢,٩١		
			المجموع الكلي	٢٨	٨٠,٦٨			
	البعدي	التشاركي	بين المجموعات	٢	٢,٣٠	١,١٥	٠,٩٩	٠,٣٨ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٣٠,٢٥	١,١٦		
			االمجموع الكلي	٢٨	٣٢,٥٥			
	البعدي	غير المباشر	بين المجموعات	٢	١٣,٩١	٦,٩٥	٢,١١	٠,١٤ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٨٥,٤٠	٣,٢٨		
			المجموع الكلي	٢٨	٩٩,٣١			